

Ключевые слова: профессиональное становление, профессии типа "человек-человек", психофизиологическое обеспечение.

The article consists the theoretical and methodological basis and content of the concept of the psychophysiological support specialist professionals "persons-persons" type's.

Key words: professional becoming, professions "persons-persons" type, psychophysiological support.

Корніяка О.М.

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ-СОЦІОНОМА

Стаття присвячена аналізу специфіки професійного спілкування і комунікативної компетентності професіоналів-соціономів – зокрема, викладачів ВНЗ – у зв'язку з їх професійною діяльністю.

Ключові слова: професійне спілкування, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, комунікативні знання і вміння, професійна діяльність, соціономічні професії.

Актуальність дослідження. Нинішня національна стратегія розвитку освіти спрямована на радикальне підвищення її якості та конкурентоспроможності у нових економічних і соціокультурних умовах, побудову «суспільства знань», прискорення інтеграції України в європейський освітній простір. У зв'язку з цим гостро постало питання реформування підготовки педагогічного складу, створення сучасної системи підвищення кваліфікації вчителя (викладача), модернізації освітнього середовища. Все сказане і зумовило актуальність дослідження, що має на меті розкриття специфіки і проблем у сфері професійного спілкування викладачів.

Спираючись на антропоцентричний підхід за Є.О. Клімовим стосовно соціо-, техно-, сігно-, арто- і біономічних систем, ми охарактеризуємо специфіку професійного спілкування і комунікативної компетентності його суб'єкта через особливості професійної діяльності у такій соціономічній професії, як *викладач вищого навчального закладу*. Специфіка цієї професії, як і будь-якої професії у сфері „людина – людина”, – це суб'єкт-суб'єктне спілкування, що супроводжує педагогічну і наукову діяльність викладача. Звідси об'єктом дослідження виступає педагогічне (і міжособистісне) спілкування як визначальний засіб праці викладача, що реалізується через комунікативну компетентність як психологічний інструмент здійснення ним професійної діяльності й спілкування.

Виклад основного матеріалу. Наразі зупинимося детальніше на особливостях професійного спілкування викладача як одного з яскравих представників соціономічних професій. У широкому трактуванні *професійне спілкування* – це

багатоплановий процес розвитку контактів між суб'єктами (людьми, групами), породжуваний мотивами спільної трудової діяльності. «Забезпечуючи встановлення і розвиток міжособистісних і міжгрупових контактів, зумовлених потребами професійної діяльності, воно саме багато в чому детермінується її специфікою – передусім типом професії залежно від предмета праці („людина – людина”. – К.О.)» [17, с.236].

Відтак, професійне спілкування супроводжує професійну діяльність, зумовлене її цілями і забезпечує взаємодію її суб'єктів у процесі розв'язання професійних завдань. У соціономічних професіях взагалі й у професії викладача ВНЗ, зокрема, професійне спілкування є головним засобом професійної (науково-педагогічної) діяльності: його не можна замінити якимись іншими засобами і без нього практичну діяльність неможливо виконати. Це той чинник, що визначає якісні характеристики результату (продукту) професійної діяльності. Разом з тим професійне спілкування – специфічний вид діяльності, це «діяльність у діяльності», або комунікативна діяльність, що здійснюється суб'єктом за допомогою комунікативної компетентності. Така діяльність зумовлена потребою розв'язання комунікативних завдань, що виникають у процесі фахової взаємодії, а через них – розв'язання власне професійних завдань.

Стосовно мотивів спілкування зауважимо, що в межах педагогічної (і наукової) діяльності, як і в діяльності соціономів у цілому, слід говорити про *подвійну мотивацію* професійного спілкування, зумовлену, з одного боку, цілями супроводжуваної ним діяльності, а з другого, – безпосереднім комунікативним наміром, що реалізується у процесі спілкування [1; 2; 15; 18]. Ще точніше: у діяльності викладачів ВНЗ можна говорити навіть про *потрійну мотивацію* їх професійного спілкування, бо воно супроводжує не лише їх педагогічну, а й наукову діяльність. У зв'язку з цим нагадаємо, що у підґрунті педагогічної діяльності лежить множина мотивів, які А.К. Байметов об'єднав у три групи: мотиви того, що повинно бути; мотиви зацікавленості і захопленості предметом викладання; мотиви захоплення спілкуванням з тими, хто навчається. До того ж домінування тієї чи іншої мотивації чи його відсутність зумовлені схильністю педагогів до певного стилю керування. Домінування мотиву того, що має бути, спостерігається у педагогів, схильних до авторитаризму; домінування мотиву спілкування – у педагогів-лібералів; а відсутність домінування певного мотиву характерна для педагогів, схильних до демократичного стилю керування тими, хто навчається [8].

У свою чергу, мотивація наукової діяльності залежить від пізнавальної потреби як спонуки до наукового пошуку і прояву інтелектуальної активності у проблемній ситуації, а також від потреби у творчості, створенні нового (прагнення до педагогічної творчості може бути так само визначальною спонукою до відповідної діяльності).

За включеністю у *вид* професійної діяльності фахове спілкування викладача являє собою *здебільшого* педагогічне спілкування, що передбачає встановлення безпосереднього контакту з тим, хто навчається. *Педагогічне спілкування* – це професійна комунікативна діяльність, яка за своєю сутністю являє собою

взаємодію людини з людиною (викладача зі студентами). Таке міжособистісне спілкування ми маємо розглядати, услід за О.О. Бодальовим, як систему „людина – людина”: воно вимагає взаємопізнання один одного, в результаті чого встановлюються взаємини і має місце певне взаємоставлення один до одного. Міжособистісне спілкування – це також *взаємодія особистостей*: тобто суб'єкти взаємодії відрізняються один від одного особливостями своєї спрямованості, морально-комунікативними якостями, розумовими здібностями, специфікою емоційно-вольової сфери, характерами і, зрозуміло, особливостями сформованої у них комунікативної компетентності.

Педагогічне спілкування – така специфічна форма спілкування, яка має свої особливості і водночас підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з людиною (включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти).

У професійному спілкуванні як педагогічній діяльності завжди можна виділити дві тісно пов'язані ланки (при відсутності хоча б однієї з них, на думку В.С. Грехнева, не може бути й мови про професіоналізм чи професійну культуру спілкування):

- по-перше, *загальні принципи* спілкування, закладені самим характером суспільного ладу, успадковані цінності минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність, спільні цілі та завдання навчання та виховання;

- по-друге, *індивідуальні принципи* спілкування, або його стиль – сукупність конкретних прийомів та засобів, які педагог своєрідно, залежно від конкретних умов та можливостей навчання і виховання, реалізує у своїй діяльності, спираючись на особисті знання, досвід, здібності, вміння [6].

У *змістовому плані* професійне спілкування пов'язане з цілями та завданнями професійної – передусім педагогічної – діяльності викладача: навчанням, вихованням і розвитком студентів як соціальних суб'єктів. Таке спілкування покликане здійснювати *цілеспрямоване перетворення* у свідомості та поведінці учасників педагогічної взаємодії шляхом психологічного впливу (переконання, навіювання, зараження, наслідування), що є професійним завданням викладача як педагога. Це здійснюється через використання викладачем вербальної й емоційно насиченої інформації, організованої певним чином. Його комунікативні дії свідомо орієнтовані на смислове сприймання студентом професійної інформації, тому потрібен зворотний зв'язок: прямий – для безпосереднього осмислення актуальної ситуації професійного спілкування і відтермінований у часі – для становлення професійного досвіду. В будь-якому разі процес впливу не є однобічним – найчастіше він набуває характеру взаємовпливу або зміни в смисловому полі і комунікатора-викладача, і реципієнта-студента.

У зв'язку з цим варто зауважити, що психологічний вплив (навіть багатозначний) не дасть, на думку О.В. Селезньової (2002), реального результату поза *особистісним впливом* – зокрема, викладача. Такий вплив визначається як процес і результат зміни особистістю в ході взаємодії поведінки іншої особистості, її настановлень, намірів, уявлень, оцінок і т.ін. У педагогічному спілкуванні найбільше значення для суб'єкта особистісного впливу мають два взаємо-

пов'язаних чинники: авторитет і здатність викликати та підтримувати довіру до себе. Особливо наголосимо, що саме в педагогічній практиці, як і в діяльності соціологів загалом, найбільш яскравою є роль «психотехніки впливу» [7; 9; 10; 11; 12].

Разом з тим педагогічне спілкування являє собою сукупність таких засобів і методів, які не тільки забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання, навчання та розвитку, а й визначають *характер взаємодії* педагога (викладача) і того, хто навчається, їхнє взаємовідношення. Для представників соціологічних професій – зокрема, викладачів ВНЗ – головним ставленням, що структурує *професійну позицію*, виступає ставлення до інших людей як до соціальних об'єктів своєї праці. Професійна позиція (її тип) визначається на підставі провідної сторони їх взаємодії: *діяльності* (суб'єкт-об'єктна взаємодія – насамперед у науковій діяльності) або *спілкування* (суб'єкт-суб'єктна, міжособистісна взаємодія – в педагогічній діяльності). При цьому викладач не має бути психологічно відокремлений від студентства: обидва суб'єкти психологічно рівноправні.

Тим часом, спираючись на базову модель трансактного аналізу Е. Берна, згідно з якою, міжособистісні відносини зумовлюються трьома его-станами, або позиціями у взаємодії: «Дорослий», «Дитина», «Батько» – можна виділити *ключову позицію* у взаємодії педагога (викладача): позицію «над». Ця позиція передбачає реалізацію функцій контролю за додержанням норм, правил, традицій і цінностей, опікування іншим, альтруїзм, але є неконструктивною за своєю сутністю через авторитаризм педагога, його ставлення до своїх знань, вмінь та особистісних якостей як до еталонних. У педагогічному процесі така позиція потребує поєднання з позицією «супроводу», тобто співучасті, сприяння, підтримки, співпраці й раціональності, що характерне для Я-стану Дорослого. Разом з тим у деяких ситуаціях спілкування педагога (викладача) доцільно використовувати Я-стан Дитини, пов'язаний з інтуїцією, творчістю та пристосувальністю поведінки.

Як показало дослідження, багато класифікацій професійної позиції, крім *соціальної* (або професійного статусу) й *особистісної* (або ставлення суб'єкта до свого статусу), ґрунтуються ще й на *рольовій* позиції фахівця. Остання є найбільш динамічним її компонентом і конкретизацією загальної професійної позиції в актуальній ситуації взаємодії. Так, А.К. Маркова виділяє близько 30 педагогічних позицій або типів вчителів: «індивідуальність», «майстер», «творець», «новатор», «діагност», «консультант», «психолог» і т. ін. Аналогічного принципу дотримується у своїй класифікації В.А. Кан-Калік, пропонуючи такі моделі педагогічного спілкування: «диригент», «режисер» та ін. [11; 16; 17].

В актуальній ситуації взаємодії зі студентською групою ключовим *комунікативним настановленням* у рольовій позиції викладача має бути партнерство, тобто психологічна рівноправність партнерів зі спілкування, узгодженість їх дій, співпраця в педагогічній діяльності. Потрібно повсякчас враховувати ту обставину, що сучасне студентство стало менш керованим: нинішні студенти більші індивідуалісти. А оскільки «матеріал для керування» істотно змінився, то має змінитися і стиль викладача як суб'єкта взаємодії. Безумовно, у профе-

сійному спілкуванні має переважати діалогічний (на противагу авторитарному) психологічний вплив, незважаючи на більш високе статусне становище викладача як комунікатора стосовно студента як реципієнта, що означає активність обох партнерів у досягненні мети педагогічної діяльності. Звідси спілкування викладача потребує емоційності та щирості мовлення, експресивності й демократичності поведінки, відсутності поз і жестів тиску на студента, активного залучення останнього до спільного розв'язання конкретних завдань діяльності.

При цьому слід зважати на ту обставину, що середовище вищого навчального закладу – зовсім не механізм, що реалізує дуальну програму «передавання – сприймання» знань, досвіду, це не сфера поділу дихотомічних функцій викладача-керівника, котрий думає, транслює, і студента-виконавця, котрий сприймає, засвоює. Тому педагогічна взаємодія, взаємини в навчально-виховному процесі мають передусім будуватися (попри традиційну для освітніх закладів суб'єкт-об'єктну основу) на суб'єкт-суб'єктному підґрунті, коли всі учасники процесу спілкування – викладач і студенти – спілкуються на рівних, виступають психологічно рівноправними учасниками цього процесу. В таких умовах встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а *міжособистісний*, в результаті чого виникає діалог [2], а отже, і найбільша сприйнятливість і довіра до впливу одного учасника на іншого. Створюється оптимальне підґрунтя до позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників процесу спілкування.

Разом з тим у багатьох ситуаціях професійної діяльності викладача треба гармонійно поєднувати обидва види психологічного впливу на студента: діалогічний, що передбачає вплив на погляди та поведінку іншого і має більший ефект післядії на мотивацію й особистість студента, і авторитарний, що пов'язаний з примусом до певних дій через навіювання, переконання та аргументацію і забезпечує більшу результативність під час та відразу після міжособистісної взаємодії.

Особливості професійного (педагогічного) спілкування виявляються і на власне *психологічному*, і на *вербальному* рівні. Його психологічна спрямованість поєднує раціональний (на рівні смислових оцінок, ціннісних орієнтацій, позицій тощо) й емоційний (на рівні «учування» у настрій, стан партнера зі спілкування) аспекти. Механізмами пізнання і самопізнання в педагогічному спілкуванні виступають ідентифікація, емпатія, рефлексія та антиципація суб'єктів взаємодії.

У процесі педагогічного спілкування, що супроводжує відповідну діяльність, відбувається формування «спеціальної мови» як інструмента взаємодії професіоналів. Така мова, лишаючись національною літературною мовою, в конкретних професійних ситуаціях детермінується не тільки тією галуззю знань, що викладається, а й предметом педагогічної взаємодії, стає здебільшого монотематичною [5; 17; 19]. Вона наповнюється спеціальними словами і висловлюваннями, вживання яких передбачає наявність професійної (і комунікативної) компетентності – особливо з боку студента. Обов'язковою умовою цієї мови, точніше мовлення – адже у професійному спілкуванні провідним лишається

усне мовлення як засіб педагогічній взаємодії, що виконує (поряд з письмовим мовленням) ще й функції нагромадження, передавання і поширення знань, – є його термінологічна зрозумілість, опосередкована предметом (певна галузь знань) діяльності.

Поза тим професійна взаємодія викладача зі студентом реалізується через такі її найважливіші функції: трансляційну (передавання конкретних знань, умінь, способів діяльності); експресивну (співпереживання, співчуття); соціального контролю (регламентація поведінки і діяльності відповідно до прийнятих норм і правил).

Для розв'язання специфічних комунікативних завдань: передавання інформації, сприймання один одного, взаємооцінка, взаємодія, взаємовплив, управління діяльністю тощо – у професійному спілкуванні фахівців-соціологів взагалі й у викладачів, зокрема, мають бути наявні такі складові:

по-перше, спільний тезаурус (схожа система мови, понять, смислових значень); правильне, образне, емоційне, стилістично визначене мовлення; відповідна міміка, жестикуляція, кінетика; численні вербальні та невербальні стратегії і тактики, що об'єднуються у *комунікативному аспекті* спілкування;

по-друге, оцінка і розуміння людини людиною, здатність до співпереживання, розвинений «емоційний інтелект», вміння розуміти настрій інших людей, висока чутливість стосовно співрозмовника, вміння контролювати власні почуття та емоції т.ін., що поєднуються в межах *перцептивного аспекта* спілкування;

по-третє, висока здатність до співпраці, позитивне ставлення до оточуючих, зосередженість на стимулюванні комунікації, симетричне включення в неї обох партнерів зі спілкування, прагнення до взаєморозуміння, що їх об'єднує *інтерактивний аспект* спілкування [17].

На підставі цих аспектів професійного спілкування у фахівців-соціологів має бути сформована високорозвинена *комунікативна компетентність* як інструмент його реалізації. Вона так само потребує трикомпонентної структури.

Підґрунтям у розвитку комунікативної компетентності, невід'ємної від будь-якої професійної компетентності, виступають, за У. Ордоном (2009), «стартові компетентності», до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння. Стартові компетентності стають вихідною точкою у формуванні ключових складових комунікативної компетентності. До того розвиток комунікативної компетентності детермінують риси характеру, емоційні особливості, здібності та інші властивості особистості фахівця, що їх дослідники (В.М. Куніцина, 1991; Є.А. Лещинська, 1992; Є.П. Ільїн, 2009) називають *комунікативними якостями*. До числа комунікативних якостей належать і *моральні якості* (ввічливість, емпатійність, тактовність, повага до іншої людини та ін.), пов'язані з моральною поведінкою у професійно-міжособистісній взаємодії.

У процесі дослідження було створено модель комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб'єкт реалізує у процесі діяльності й спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь,

або здатностей, названих нами у дослідженні основними структурними компонентами:

1. *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивну здатність* як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і самооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння:

а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної сутності); б) моральні уявлення (емпатію як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повагу до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів й уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивну здатність* як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння:

а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Ці здатності (компетентності) мають низку характеристик: вони *самостійні* (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), *взаємозалежні* (кожна певною мірою пов'язана з іншими), *ієрархічно організовані* (кожна існує завдяки наявності попередньої).

Як показало теоретико-експериментальне дослідження [14], комунікативна компетентність являє собою складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної (і професійної) діяльності.

У разі недостатнього розвитку комунікативної компетентності, про що свідчить збідненість мовленнєвих та немовленнєвих стратегій і тактик, низька здатність до відчуження співрозмовника та співпраці з ним тощо, у професійній і комунікативній діяльності фахівця виникають труднощі: в установленні контакту, підтриманні продуктивного спілкування, досягненні взаєморозуміння та ін. До того з кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціокомунікативні стандарти, що так само утруднює міжособистісне спілкування. Все це зумовлює потребу в постійному вивченні й розвитку вищеназваних компетентностей і у комунікатора-викладача, й у реципієнта-студента: *комунікативно-мовленнєвої, соціальної взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини*, вдосконалення яких – безперервний процес.

У зв'язку з цим існуюча система освіти, відповідаючи на виклики сучасного світу, має озброїти тих, хто навчається, – через педагогічне спілкування у формі міжособистісної взаємодії – не тільки знаннями і вміннями діяти, а й вмінням взаємодіяти, співробітничати з іншими людьми. Проте вона зазвичай обходить своєю увагою потребу в інформуванні студентів про закономірності

та форми спілкування, про проблемність та гармонійність взаємин людей, про відмінність їхньої поведінки в різних комунікативних ситуаціях і необхідність формування у них у зв'язку з цим високорозвиненої комунікативної компетентності. Нерідко нехтується потреба в спеціальному навчанні (тренуванні) студентів вирішувати проблеми взаємодії, регулювати – через взаємовплив – поведінку інших людей, тобто застосовувати набуті знання і вміння у реальній соціальній практиці.

Звідси у навчанні спілкуванню треба враховувати такі основні особливості виконавської сторони педагогічної діяльності викладачів ВНЗ – як представників соціономічного її типу: мовленнєві дії, що вимагають професійних (комунікативних) вмінь та навичок; виразні властивості зовнішності та одягу, що є значущими для успішності діяльності; вміння слухати і чути, розуміти і приймати сторонню людину, співпереживати їй; здатність адекватно передавати своє ставлення слухачам, терпіння і тактовність тощо, тобто всі ті вміння й якості, які є невід'ємними складовими комунікативної компетентності.

Ці професіонали здійснюють свою діяльність через педагогічне спілкування, яке реалізується у різних формах: лекція, семінар, практичне заняття, консультація, індивідуальна та групова бесіда, групова дискусія, ділова гра, тренінг та ін., що залежить від потреб тих, хто навчається.

Крім того, професіонали цього типу змушені встановлювати численні комунікативні контакти з різними (за віком, освітою, статусом, статтю тощо) людьми, вони мають емоційно включатися у процес фахового спілкування, повинні правильно організовувати взаємини у системі „людина – людина”. Внаслідок цього можуть мати місце емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної ефективності, що часом призводить до «професійного вигорання». Однак при оцінці психологічного стану фахівця, крім емоційного, вікового і гендерного чинників впливу на суб'єкта діяльності і спілкування, слід також враховувати, на думку Н.Є. Водопьянкової і О.С. Старченкової (2005), етап його становлення у професії та наявні професійні досягнення. У зв'язку з цим не треба розглядати як симптоми вигорання певне напруження (психологічний стрес) у ситуації професійної діяльності в початковий період фахової адаптації, який невідворотно пов'язаний з усвідомленням молодим спеціалістом певної недостатності своїх знань та вмінь вимогам практичної діяльності. Так само на етапі «зрілості» і «пізньої зрілості» (у термінології Е. Зеєра (2005) це етапи вторинної професіоналізації і професійної майстерності) низька оцінка вже сформованими спеціалістами своїх професійних досягнень (професійної ефективності) може бути свідченням зниженої самооцінки справді досягнутих результатів і вторинного зменшення продуктивності через зміну ставлення до праці, а не є вигоранням у професійному контексті [3; 4].

Поза тим у процесі дослідження виникла потреба у створенні оптимальної моделі фахівця-соціонома – зокрема, викладача ВНЗ – у плані його становлення (самоздійснення) у професії. На нашу думку, реалізація у професії фахівця, котрий належить до комунікативного типу професій, передбачає наявність (сформованість) у нього таких характеристик:

- професійної, в тому числі комунікативної, ефективності (або персональних досягнень), що визначається за такими загальними показниками: професіоналізм, майстерність і креативність;

- мотиваційно-цільової спрямованості на інших – різних за віком, освітою, досвідом, життєвими позиціями, цінностями, способом мислення тощо – людей;

- когнітивної активності, що сприяє постійному вдосконаленню своїх знань і вмінь для досягнення взаєморозуміння з оточуючими;

- саморегуляції (емоційної і вольової) як прагнення до особистісного і фахового розвитку з метою відповідати вимогам швидкоплинних соціальних процесів;

- комунікативної компетентності як психологічного інструмента суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійній діяльності;

- адекватності моделювання суб'єктом комунікативної діяльності *соціально-перцептивної* сутності інших соціальних суб'єктів, тобто сприймання, розуміння й оцінка суб'єктом соціальних об'єктів своєї праці: інших людей, самого себе, груп, спільностей і т.п. (До речі, професіонали виділяють відповідні феномени, що характеризують умонастрій, поведінку, спосіб життя, форми активності тощо тих представників соціуму, стосовно яких соціономи мають здійснювати постійну соціальну перцепцію, яка виступає невід'ємною складовою комунікативної компетентності фахівців. До їх числа належить і студентство);

- стійкості стосовно синдрому «професійного вигорання», що виступає як професійна криза у сукупності трьох його основних компонентів: емоційного виснаження, цинізму і професійної ефективності – з урахуванням емоційних, вікових і гендерних його особливостей, а також етапу становлення у професії.

У результаті дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Викладачі ВНЗ, професійне спілкування у виконавській діяльності яких досліджувалося нами, належать до такого типу професіоналів, котрі покликані й уміють – відповідно до своїх функціональних обов'язків – керувати групами, колективами (відповідно до поставлених цілей надавати певної впорядкованості міжособистісній взаємодії соціальних об'єктів своєї праці й тим соціальним процесам, що відбуваються у середовищі ВНЗ); вчити і виховувати людей, різних за віком, статтю, статусом, позиціями, цінностями тощо; забезпечувати реалізацію їх матеріальних, духовних і соціальних потреб.

- Проблему змістової специфіки професійної діяльності та фахового самоздійснення викладача ВНЗ не можна розглядати поза процесом його педагогічного (і міжособистісного) спілкування, безвідносно до мотиваційних засад останнього та аналізу його інструментальних можливостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

- Для забезпечення стану психологічної комфортності й комунікативної (а відтак, професійної) ефективності у своїй виконавській діяльності соціономи взагалі і викладачі вищих навчальних закладів, зокрема, мають повсякчас вдос-

коналювати свої знання і вміння – передусім комунікативні, аби задовольняти вимоги швидкоплинних й інформаційно складних соціальних процесів і (через свою комунікативну компетентність) досягати взаєморозуміння з партнерами зі спілкування. До того професійне спілкування у системі „людина – людина” потребує знання і узгодження своєї поведінки з соціальними (передусім етичними) нормами, розвитку особистісних рис моральної спрямованості.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. тр. – М., 1995.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб., 2008.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005.
5. Гарбовский Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) // Функционирование системы языка и речи. – М., 1989.
6. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
7. Душкина М.Р. Психология влияния. – СПб., 2004.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
9. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
10. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. – М., 2000.
11. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. – М., 1990.
12. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.
13. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
14. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України/ За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2012. – Вип.39. – С. 211-223.
15. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
16. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
17. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
18. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности. – М., 2002.
19. Уткина И.В. Локально-темпоральный компонент коммуникативной ситуации военного делового общения в учебно-профессиональной сфере // Мир лингвистики и коммуникации. – Тверь, 2006. – № 2.

Статья посвящена анализу специфики профессионального общения и коммуникативной компетентности профессионалов-социологов – в частности, преподавателей ВНЗ – в связи с их профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: профессиональное общение, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания и умения, профессиональная деятельность, социономические профессии.

The article is devoted to the analysis of the specific character of the professional-socionomists' – in particular instructors' – professional intercourse and communicative competence – in connection with their professional activities.

Key words: professional intercourse, interpersonal interaction, communicative competence, communicative knowledge and abilities, professional activities, socionomic professions.

Король Л.Д.

АНАЛІЗ ПОВЕДІНКОВИХ ПАТТЕРНІВ ТЕЛЕРАНТНОЇ ТА ІНТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТЕЙ У СФЕРІ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Статтю присвячено аналізу особливостей поведінкових паттернів у різних вікових груп студентів із високим та низьким рівнем міжнаціональної толерантності. Представлено результати емпіричного дослідження поведінкових проявів толерантної та інтолерантної особистостей у сфері міжнаціональних відносин у контексті вивчення індивідуального стилю міжособистісної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій, а також особливостей копінг-стратегій.

Ключові слова: міжнаціональна толерантність, міжособистісна взаємодія, міжнаціональна взаємодія, поведінковий паттерн, конфлікт, копінг-стратегія.

Постановка проблеми. Усвітлі сучасних інтеграційних процесів та зростання мобільності світового населення архіважливими завданнями є налагодження взаєморозуміння та побудова гармонійних відносин між представниками різноманітних національних спільнот. В цьому аспекті категорія міжнаціональної толерантності функціонує як передумова успішної взаємодії між різними національно-культурними групами, що дає можливість створити сприятливі умови для міжнародної співпраці та співробітництва. Саме тому особливої актуальності набуває питання розвитку та формування міжнаціональної толерантності, особливо у студентській молоді як представників майбутньої інтелігенції, від якої залежить розвиток найважливіших соціальних сфер: освіти, культури, управління, економіки, політики тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню питання толерантності та суміжних категорій, у рамках вітчизняної та закордонної психології, варто звернути увагу на недостатній аналіз представленої проблематики у площині